

LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO/INTERPRETAÇÃO TEXTUAL

Marta Simone Nunes SILVA (graduanda/UFS)
Andréia Silva ARAUJO (doutoranda/UFS)

Resumo: No presente trabalho, investigamos a prática de leitura presente em dois livros didáticos de língua portuguesa (LDP) do ensino fundamental – um do 6º. e outro do 9º. ano – da coleção *Português linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2012), adotados na rede pública do município de Nossa Senhora da Glória, SE. Para tanto, averiguamos as propostas de atividades de leitura nos LDPs, à luz dos estudos de Martins (2006) e Marcuschi (2009), através do controle dos tipos de perguntas (principal fator para verificar como a prática de leitura é proposta nos LDPs). A partir da análise realizada, foi possível constatar que os exercícios de compreensão/interpretação textual apresentam mudanças significativas, pois nestes destacam-se as perguntas globais, que levam em consideração o texto como um todo, exigindo processos inferenciais complexos, e as perguntas objetivas, que fazem indagações sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto. Dessa forma, as mudanças relacionadas às práticas leitoras vêm ocorrendo nos LDPs, mesmo que lentamente e de forma não tão expressiva.

Palavras-chave: leitura, livro didático, língua portuguesa

Introdução

As dificuldades de leitura são um tema que tem levado professores e pesquisadores a repensar as práticas de ensino em sala de aula, pois há um quantitativo bastante expressivo de alunos que chegam ao ensino médio sem saber ler fluentemente. Tendo em vista que a leitura abrange os diversos campos do saber e está presente nas mais diversas situações do cotidiano, como fazer compras no supermercado, ler a data de validade dos produtos ou um manual de instrução, trata-se de uma habilidade essencial na vida de qualquer ser humano. Porém, na maioria das vezes, as pessoas leem, mas não compreendem o que leram, isto é, apenas decodificam os códigos linguísticos.

Segundo Martins (2006, p. 17), quando organizamos nossos conhecimentos em busca da solução de um problema, estamos praticando a leitura, pois temos a sensação de ter o mundo ao alcance das nossas mãos. Para Solé (1998, p. 22), leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, em busca de informações pertinentes ao objetivo que se pretende alcançar. Sempre lemos com alguma finalidade, e a leitura nos permite uma

amplitude de possibilidades. Às vezes lemos para descontrair, para coletar informações, seguir um manual de instrução ou para esclarecer algo que nos causa dúvida. Através da leitura podemos ter acesso a culturas diferentes, expressar emoções e viajar no mundo de fantasias. Marcuschi (2009, p. 228) afirma que “Ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo”. Não existe uma definição absoluta quanto ao ato de ler; várias são as teorias e os estudos a esse respeito.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) de língua portuguesa, alunos do ensino fundamental devem ter posicionamento crítico e construtivo em diferentes situações, e a mediação do professor no trabalho com as práticas de leitura é muito importante. Cabe ao professor criar um espaço de leitura onde os alunos possam compartilhar seus gostos e suas opiniões, pois eles tendem a preferir conteúdos diferentes dos que são apresentados em sala de aula.

Sendo assim, é necessário levar o aluno à compreensão, já que esta vai além das informações explícitas no texto. Segundo Marcuschi (2009, p. 260), “A noção de compreensão como simples decodificação só será superada quando admitirmos que a compreensão é um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual”. O bom leitor deve saber atribuir significado ao texto através da inferência, e só adquirimos essas habilidades desenvolvendo o hábito pela leitura, isto é, só aprendemos a ler lendo.

O livro didático (LD) é um grande aliado dos docentes na prática de ensino. Este foi criado com o objetivo de guiar o educador na elaboração dos conteúdos, no entanto, algumas vezes, é usado como único recurso na preparação das aulas. É nesse escopo que está a grande problemática, visto que estudos já realizados sobre o espaço de leitura no LD mostram que os conteúdos deste suporte são insuficientes para a formação de leitores fluentes.

Em virtude do LD ser uma ferramenta indispensável para o ensino-aprendizagem, desenvolveu-se um olhar mais crítico, após a criação dos PCN (1998), em relação ao espaço de leitura existente nesse suporte, que algumas vezes apresenta leitura superficial voltada para o ensino de gramática. Segundo Marcuschi (2009, p. 270), “as próprias análises dos LDs, na avaliação do MEC, revelam esse descuido”.

O espaço de leitura destinado ao LD é essencial para a formação discente porque é através dele que o aluno tem o primeiro contato com a leitura. Porém, às vezes, os exercícios de compreensão existentes nos livros didáticos apresentam algumas deficiências na formulação das perguntas, aparecem como simples atividade de cópia, ou seja, resumem-se em copiar o que já está explícito no texto.

Marcuschi (2009) desenvolveu um estudo sobre os tipos de perguntas de compreensão existentes no LD com o objetivo de investigar alguns aspectos da prática escolar quanto aos níveis de leitura e compreensão. De acordo com o referido autor, a leitura no LD ainda é considerada superficial, e as análises sobre o tema têm revelado que as mudanças a esse respeito são mínimas e servem como ponto de partida para a análise e investigação de novos trabalhos (MARCUSCHI, 2009, p. 270).

Tomando por base a afirmação de Marcuschi (2009) sobre a possibilidade e a importância de desenvolver novos trabalhos sobre a tipologia das perguntas para analisar o espaço da leitura no LD, é que fazemos o seguinte questionamento: qual o espaço dado à leitura nos livros didáticos de português (LDPs) – um do 6º. e outro do 9º. ano – da coleção *Português linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2012)? Sendo assim, o nosso objetivo com desenvolvimento do presente estudo consiste em analisar como a leitura é abordada nos LDPs referidos, adotados pela rede pública de ensino de Nossa Senhora da Glória, SE¹.

A escolha das séries/anos dos livros, uma de entrada (6º. ano) e outra de saída (9º. ano) do ensino fundamental II, ocorreu pelo fato de termos o intuito de comparar a prática de leitura existente nestes. A nossa hipótese é que o LDP do 9º. ano tenha mais perguntas inferenciais e globais do que no LDP do 6º. ano. Além disso, o interesse em analisarmos tais livros ocorreu a partir de uma pesquisa em escolas localizadas no município de Nossa Senhora da Glória a fim de verificar qual material didático era utilizado. Constatamos que todas as escolas públicas tanto municipais como estaduais adotam os livros desta coleção. Dentre as escolas que utilizam esse material, quatro são municipais e uma estadual. As

¹ Conhecida como capital do leite ou capital do sertão, esta é uma das cidades que mais crescem em números de habitantes e no setor comercial. De acordo com o censo do IBGE 2016, o município possui 36.174 habitantes. Ainda segundo o IBGE, Nossa Senhora da Glória é um dos municípios com o PIB (Produto Interno Bruto) mais elevado, representando 13,5%.

escolas municipais possuem nível fundamental menor e maior, e a estadual possui nível fundamental menor até o ensino médio.

Como aporte teórico para a pesquisa, pautamo-nos em estudos de Martins (2006) e Marcuschi (2009), entre outros autores que abordam questões relacionadas à leitura. A análise das atividades de leitura foi realizada à luz da teoria de Marcuschi (2009) sobre a tipologia de pergunta e compreensão do LD.

Livro didático e formação de leitores

O livro didático foi criado para auxiliar o professor na preparação das aulas e no processo de alfabetização dos alunos. Antes de chegar às salas de aula, o LD passa por vários critérios de avaliação feitos pelo Ministério da Educação (MEC) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que é responsável pela avaliação e distribuição de livros para as escolas públicas.

Por desempenhar um papel tão importante para a educação, este material vem, ao longo da história, aprimorando-se as novas teorias e com o acréscimo de conteúdos que proporcionem melhorias no ensino. Porém, seu conteúdo tem sido cada vez mais questionado em relação à qualidade e diversidade textual, por ser considerado como material necessário no processo de ensino, e servir de apoio para educadores e como fonte de pesquisas para educandos. O LD é pauta para debates há décadas (LAJOLO, 2001), e as questões se relacionam sempre com o ensino-aprendizagem, as práticas de leitura, o material didático, professor e escola.

Percebe-se que a problemática do ensino e o assunto LD já perduram por longos anos, e as mudanças a esse respeito não correspondem às expectativas estabelecidas pelos documentos oficiais e pelo MEC, porque quando se fala na má qualidade de ensino, e no baixo desempenho dos alunos em relação à leitura, apontam-se sempre os mesmos culpados, isto é, chega-se ao foco do problema, mas as soluções didáticas a esse respeito ainda não são suficientes para sanar a problemática do ensino, e do conteúdo metodológico do material didático. Nas palavras de Lajolo (2001, p. 63), “muitos livros didáticos contêm erros graves

de conteúdo, que reforçam ideologias conservadoras, que subestimam a inteligência de seu leitor/usuário, que alienam o professor de sua tarefa docente”.

Para alguns alunos, o LD é a única fonte de leitura e pesquisa, e alguns professores seguem à risca os textos e os exercícios impressos neste suporte, sem estabelecer discussões relativas à leitura e ir além do que está explícito no livro, alienando o papel de educador e reproduzindo o ensino tradicional, em que o aluno é o personagem que reproduz o que foi falado pelo professor. Este, por sua vez, reproduz o que está escrito no livro sem empregar outros tipos de texto nas atividades de leitura, ou seja, o professor executa as atividades, pede para o aluno copiar, seguir o modelo, ou transformar conforme o exemplo, o aluno executa as tarefas sem a possibilidade de raciocinar, de interagir com as questões de forma reflexiva (CARMAGNANI, 1995, p. 131).

O problema são as atividades relacionadas aos textos, que são, na maioria das vezes, voltadas para o ensino de gramática. Mesmo quando as atividades priorizam a interpretação e os sentidos do texto, estas apresentam problemas referentes à formulação das perguntas. As perguntas de compreensão referente aos textos são fundamentais para exercitar a compreensão do aluno, porém, muitas vezes, elas aparecem de forma equivocada como simples atividade de cópia, em que o processo de compreensão não passa de uma tarefa de identificação e extração de informações textuais (MARCUSCHI, 2009, p. 248).

Para Marcuschi (2009), esse tipo de pergunta é comum nos livros didáticos, porque não admitem respostas alternativas, ou seja, as respostas são dadas automaticamente a partir de informações objetivamente inscritas no texto. Geraldi (2006, p. 93) afirma que os textos disponíveis nos LDPs deixam dúvida em “para que lê” porque as perguntas automaticamente já disponibilizam as respostas. Em outras palavras, para esse autor, a leitura no LD ocorre de forma superficial, pois as respostas aparecem objetivamente inscritas na formulação das perguntas.

Em 1999, Luiz Antônio Marcuschi desenvolveu a tipologia das perguntas de compreensão nos LDs, com o intuito de investigar alguns aspectos relacionados ao fenômeno da compreensão (MARCUSCHI, 2009, p. 270). Foram analisados 25 livros do ensino fundamental, das séries iniciais até as finais, contabilizando 2.360 questões ao todo. Dentre as

questões analisadas, predominou as do tipo cópia que consiste em copiar trechos objetivamente explícitos no texto. E as objetivas, que são automaticamente respondidas a partir de trechos centrados no texto.

No que concerne aos outros tipos de perguntas, de acordo com o referido autor, houve uma média equilibrada no percentual, sendo que 70% eram atividades de cópia, o que corresponde a um quinto das questões analisadas. O resultado alarmante da pesquisa levou o linguista a realizar uma nova pesquisa em 2009, utilizando como critério, a mesma tipologia (cf. Quadro 1) desenvolvida por ele nos anos 1990. O resultado do estudo mostrou que as mudanças que ocorreram dos anos noventa aos anos dois mil, foram mínimas, apresentando alterações apenas quantitativas, ou seja, na forma de distribuição das perguntas. Levando-se em consideração que em 2009, havia uma maior consciência de que “a compreensão não é um simples ato de extração de informações de textos mediante leitura superficial”. (MARCUSCHI, 2009, p. 270).

Quadro 1: Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de língua portuguesa nos anos de 1980-1990

Tipos de perguntas	Explicitação dos tipos	Exemplos
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, sendo já auto respondidas pela própria formulação. Assemelham-se as indagações do tipo: “qual a cor do cavalo branco de Napoleão”?	Ligue: Lilian não preciso falar sobre o que aconteceu. Mamãe. Mamãe desculpe, eu menti para você.
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: copie, retire, aponte, indique etc.	Copie a fala do trabalhador. Retire do texto a frase que. . Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. Transcreva o trecho que fala sobre... Complete de acordo com o texto.
3. Objetivas	São as P indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (o que, quem, quando, como, onde...) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada no texto.	Quem comprou a meio azul? O que ela faz todos os dias? De que tipo de música Bruno mais gosta? Assinale com um x a resposta certa.

4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	A donzela do conto de Veríssimo costumava ir à praia ou não?
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos textuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	Qual a moral dessa história? Que outro título você daria? Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo.	Qual a moral sua opinião sobre...? Justifique. O que você do...? Justifique. Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale-tudo	São P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Distingue-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual.	De que passagem do texto você mais gostou? Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. Você concorda com o autor?
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas as de cópia e as objetivas.	Dê um exemplo de pleonasmo vicioso (não havia pleonasmo no texto e isso não fora explicado na lição) Caxambu fica onde? (o texto não fala de caxambu)
9. Metalinguísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. Aqui se situam as P que levam o aluno a copiar vocábulos e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto.	Quantos parágrafos tem o texto? Qual o título do texto? Quantos versos tem o poema? Numere os parágrafos do texto. Vá ao dicionário e copie os significados da palavra.

Fonte: Marcuschi (2009, p. 271-272)

Estudos realizados posteriormente apontam mudanças a esse respeito. Parece haver mais consciência em relação às práticas de leitura e maior engajamento na busca por soluções, tendo em vista que pesquisas recentes sobre o tema mostram que houve mudanças significativas, com relação aos tipos de perguntas que acompanham as atividades de leitura e

na diversidade textual presente no LD. É possível constatar as mudanças a esse respeito nos estudos desenvolvidos por Santos (2010), Silva; Silva (2010) e Hubner (2013). Vejamos os resultados dessas pesquisas.

Em seu estudo, Santos (2010) analisou as práticas de leitura que constituem a coleção *Português: Ensino Médio*, de José de Nicola, adotada na rede estadual do município de Itabaiana/SE. Este estudo evidenciou que os LDs apresentam grande variedade de gêneros textuais, da esfera jornalística a textos do cotidiano. Porém, de acordo com a autora, os textos da esfera jornalística são, na maioria das vezes, utilizados para desenvolver atividades de gramática. No que concerne à tipologia das perguntas de compreensão/interpretação, prevaleceram as inferenciais com um percentual de 68%, as demais apresentaram um percentual mínimo – 4% objetivas, 8% cópia, 6% globais, metalinguística 11%, a cor do cavalo branco de Napoleão 0%, as do tipo “subjativa”, “vale-tudo” e “impossíveis” apresentaram um percentual de 1%. Neste íterim, de acordo com os resultados apresentados por Santos (2010), as atividades de compreensão/interpretação presentes nos LDs adotam a leitura como um processo de atribuição de sentidos.

Com o intuito de verificar se houve mudanças relacionadas às perguntas de compreensão nos LDs, de acordo com a tipologia desenvolvida por Marcuschi (2009), Silva e Silva (2010) analisaram um livro da 7ª. série da coleção português linguagens de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. De acordo com os resultados apresentados pelos autores, as perguntas que mais prevaleceram nos textos do LD foram as que levam em consideração o texto como um todo “global” e as que não promovem a reflexão “objetiva”.

Hubner (2013) selecionou três livros distintos da 8ª. série do ensino fundamental, dos quais foram retirados dois textos de cada um para ser analisado, com o intuito de averiguar se os LDs estavam de acordo com os métodos de ensino-aprendizagem estabelecidos pelos PCNs. A partir da seleção dos textos dos LDPs, a autora classificou as perguntas da seção de interpretação de textos, baseada na tipologia de Marcuschi (2009). No entanto, para que a porcentagem de cada categoria fosse maior, a autora reformulou a tipologia em apenas quatro grupos distintos. Neste sentido, as perguntas objetivas, de acordo com a reformulação de Hubner (2013), abrangem os tipos “a cor do cavalo branco de Napoleão” e “cópias”, enquanto

as subjetivas concentram as do tipo “vale-tudo”, as inferenciais abrangem as globais e as classificadas como não inferenciais reúnem as “impossíveis” e as “metalinguísticas”. Os resultados apresentados pela autora mostraram que as perguntas globais foram as que mais prevaleceram nos textos dos três LDs analisados.

Esses estudos mostraram que houve o aumento das perguntas do tipo global, as que levam em conta o texto como um todo e os aspectos extratextuais. Embora mínimas as mudanças, parece que há maior consciência na distribuição dos textos e no espaço reservado à leitura no LD. Vale ressaltar que nos estudos realizados por Santos (2010), os livros eram do ensino médio, período em que os alunos estão se preparando para ingressar na faculdade, por isso exigem um grau maior de dificuldade. Já os que foram analisados por Marcuschi (2009), Hubner (2013) e Silva e Silva (2010) eram do ensino fundamental, fase em que os alunos estão desenvolvendo suas habilidades leitoras. É a fase da curiosidade e do interesse por diferentes tipos de texto. É nesta fase que os alunos demonstram curiosidade e interesse pela leitura, por isso, é importante que suas habilidades, conhecimentos linguísticos e textuais sejam explorados de maneira que possam se tornar leitores proficientes, capazes de compreender qualquer tipo de texto.

De acordo com os PCN de língua portuguesa, é durante o ensino fundamental que o aluno adquire competência para resolver problemas da vida cotidiana. Para que tais expectativas sejam alcançadas, o ensino de língua portuguesa deve proporcionar ao aluno a capacidade de compreender diferentes tipos de texto, interpretando-os corretamente (BRASIL, 1998, p. 41). Entretanto, colocar o aluno diante de uma variedade de texto e fazer das atividades de compreensão um exercício de cópia e repetição do que está em evidência no texto não o fará um leitor assíduo. No capítulo a seguir, apresentamos os resultados obtidos com a presente pesquisa.

Resultados e discussão: a prática de leitura no livro português *linguagens*

O LD *Português linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, é dividido em quatro unidades com quatro capítulos cada uma. Todos os capítulos das unidades dos livros da coleção estão subdivididos em cinco seções: Estudo dos textos,

Produção de texto, Para escrever com expressividade, A língua em foco e De olho na escrita. Para a análise da prática de leitura no LD, detemo-nos apenas nas seções **Estudo do texto** e **Produção de texto** por serem as que apresentam atividades de interpretação textual. Através dessas atividades é possível verificar o tratamento dado à leitura no LDP, seguindo a proposta de análise de tipos de perguntas delineada por Marcuschi (2009).

A nossa hipótese é que no livro do 9º. ano haja o quantitativo mais expressivo de perguntas inferenciais do que no livro do 6º. ano. Os resultados do nosso estudo foram comparados aos obtidos pelo linguista Marcuschi (2009), por Santos (2010), por Silva e Silva (2010) e por Hubner (2013).

Tipos de perguntas

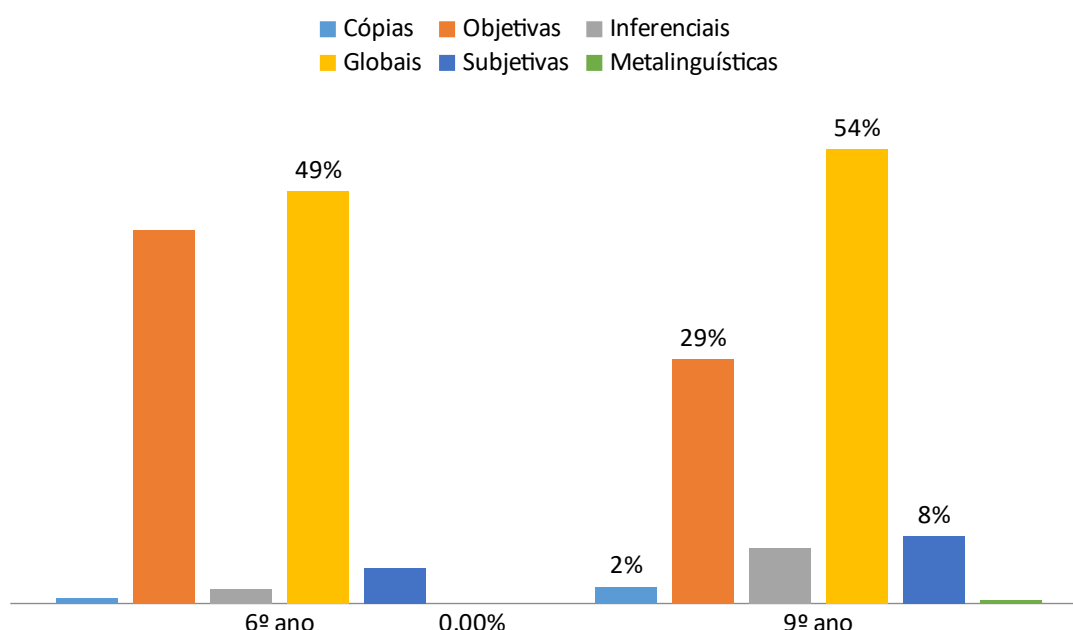


Gráfico 1: Distribuição dos tipos de perguntas nas atividades de estudo do texto e produção de texto

De acordo com a pesquisa que realizamos a respeito da tipologia das perguntas no LD, constatamos que predominam as perguntas do tipo global nos dois livros analisados, apresentando um percentual de 49% no LD do 6º. ano e de 54% no do 9º. ano. Neste sentido, prevalecem as perguntas “que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais,

envolvendo processos inferenciais complexos” (MARCUSCHI, 2009, p. 271). Vejamos a seguir alguns exemplos desse tipo de pergunta.

- (1) A respeito da frase “[as modelos são] as vítimas sacrificiais de um deus sem rosto”, do filósofo Giorgio Agambem, interprete: o que ou quem pode ser “o deus sem rosto”? (CEREJA; MAGALHÃES, 2012b, p. 15)
- (2) No oitavo parágrafo do texto 1, os autores alertam sobre o risco que a exposição da magreza excessiva das modelos podem representar para os adolescentes brasileiros. Qual é esse risco? (CEREJA; MAGALHÃES, 2012b, p.15)
- (3) Como vimos anteriormente, entre os gêneros jornalísticos existem os que visam ao comentário. Tomando por base a reportagem em estudo, responda:
A que visa o gênero reportagem? (CEREJA; MAGALHÃES, 2012b, p. 19)

A primeira e a segunda questão fazem indagações sobre o texto descritivo argumentativo “O preço de estar na moda”, no qual o autor demonstra sua opinião a respeito do assunto. Para responder a primeira questão, o aluno deve considerar o sentido global do texto, isto é, o texto como um todo. Além disso, ao observar o substantivo “deus” com a inicial minúscula, e levando-se em consideração o assunto abordado, é possível perceber que “deus”, nesse sentido, não é o “deus” do céu. Portanto, “deus” no contexto em que foi empregado pelo autor, refere-se aos “valores da beleza que existe no mundo da moda” (as modelos). Na segunda questão, o autor especifica qual parágrafo o aluno deve ler, e, embora a resposta não esteja explícita, é possível inferir a partir do que está sendo abordado na leitura, ou seja, considerando o sentido global do texto.

As perguntas do tipo objetiva aparecem em segundo lugar com um percentual de 44,4% no LD do 6º. ano e de 29% no do 9º. ano. Essas perguntas “são as que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto” (MARCUSCHI, 2009, p. 271). Abaixo mostramos um exemplo de questão objetiva.

- (4) De acordo com o narrador, três pais se encontram “por casualidade” e lamentam do procedimento de suas filhas. De que reclamam? (CEREJA; MAGALHÃES, 2012b, p. 49).

Nessa questão, é necessário que o aluno volte ao texto para encontrar a resposta, que estão objetivamente inscrita no texto.

As perguntas do tipo inferencial “são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam elas pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas” (MARCUSCHI, 2009, p. 271). Esse tipo de questão apresentou um percentual mínimo nos dois LDPs analisados, apenas 1,7% no LD do 6º. ano e de 6,6% no do 9º. ano. As perguntas do tipo inferencial solicitam respostas que não estão centradas no texto, para respondê-las o aluno terá que fazer uma análise crítica, e acionar os conhecimentos prévios para conseguir construir a resposta. Esperávamos um quantitativo maior desse tipo de pergunta no LDP do 9º. ano. Eis um exemplo desse tipo de questão:

(5) Supondo que o quadro seja uma metáfora da vida e do tempo, o que representam a linha e a agulha? (CEREJA; MAGALHÃES, 2012b, p. 154).

As perguntas do tipo subjetiva apresentaram um percentual de 4,2% no LD do 6º. ano e de 8% no do 9º. ano. Segundo Marcuschi (2009, p. 271), “essas são as perguntas que têm a ver com o texto apenas de maneira superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-las em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo”. Vejamos o exemplo abaixo:

(6) De que passagem do texto você mais gostou? (CEREJA; MAGALHÃES, 2012b, p. 271).

Neste caso, o aluno poderá citar qualquer parte do texto ou poderá dizer simplesmente que não gostou do texto, e o professor terá de considerar a resposta como certa.

Já as perguntas do tipo cópia apresentaram um percentual de 0,7% no LD do 6º. ano e de 2% no do 9º. ano. Essas perguntas “são as que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras” (MARCUSCHI, 2009, p. 271). Eis um exemplo desse tipo de pergunta:

(7) Identifique, no texto, expressões que caracterizam psicologicamente a filha do livreiro. (CEREJA; MAGALHÃES, 2012b, p. 74).

Em (7), a questão solicita que o aluno volte ao texto e copie os fragmentos que caracterizam a filha do livreiro, pois a questão pede para o aluno “identificar” as expressões, e essas devem ser reescritas da mesma maneira que estão no texto, só é “copiar e colar”.

Quanto às perguntas metalinguísticas, estas não foram encontradas no LD do 6º. ano, e apresentaram um percentual mínimo de 0,4% no LD do 9º. ano. Esses tipos de perguntas “são as que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais” (MARCUSCHI, 2009, p. 272). Trata-se de um tipo de pergunta que demanda que o aluno copie vocábulos e depois identifique qual significado se adapta ao texto. Uma espécie de cópia também, a diferença é que nas perguntas do tipo metalinguísticas, o aluno precisará saber o que é parágrafo e verso.

Os resultados da nossa pesquisa mostraram que houve mudanças se comparados com resultados apontados por Marcuschi (2009) em seu estudo, no qual foi constatado que um quinto das questões era do tipo cópia, enquanto na nossa análise as perguntas de cópia apresentaram um quantitativo inexpressivo. Talvez esse não seja ainda um resultado satisfatório, visto que as perguntas do tipo objetiva apresentaram um quantitativo alto, aparecendo em segundo lugar, após as globais. No levantamento feito por Marcuschi (2009), às perguntas objetivas apresentaram um percentual de 53%, isto é, foram as que mais prevaleceram, os resultados do nosso estudo mostraram um percentual de 44,4% de perguntas objetivas no livro do 6º. ano e de 29% no do 9º. ano. Trata-se, portanto, de uma porcentagem próxima da encontrada por Marcuschi (2009).

Levando-se em consideração que já se passaram alguns anos da pesquisa desenvolvida por Marcuschi (2009) e um desempenho maior das diretrizes que norteiam a prática de ensino, esperava-se uma mudança maior relacionada às questões de interpretação, mas pelos resultados obtidos ainda são necessárias modificações. Quanto às perguntas inferenciais, no estudo feito por Marcuschi (2009), foi encontrado apenas um décimo desse tipo de pergunta; no nosso estudo, encontramos um percentual de 1,7% no 6º. ano e de 6,6% no 9º. ano. Neste sentido, os resultados da nossa análise mais uma vez se aproximam dos obtidos por Marcuschi (2009).

Os estudos desenvolvidos por Silva e Silva (2010) e Hubner (2013) apresentaram resultados similares ao nosso, ou seja, mostraram a prevalência das perguntas do tipo global. Já os resultados das análises feitas por Santos (2010) mostraram um percentual de 74% de perguntas inferenciais, resultado oposto ao de Marcuschi (2009), ao apresentado na nossa análise, e demais estudos a esse respeito. Ressaltamos que os livros analisados por Santos (2010) faziam parte de uma coleção do ensino médio, o que pode justificar as diferenças obtidas. Além disso, os livros eram de autores diferentes dos que fizeram parte da nossa análise.

Na pesquisa realizada por Marcuschi (2009), foram analisados 2.360 livros de diferentes autores, cujos nomes não foram divulgados. Nos estudos desenvolvidos por Silva e Silva (2010) e Hubner (2013), a coleção dos livros e os autores são os mesmos que fizeram parte de nossa análise. Diferindo apenas as séries, Silva e Silva (2010) analisaram o LDP do 8º. ano e Hubner (2013) do 9º. ano, enquanto em nossos estudos foram analisados os LDPs do 6º. e do 9º. ano. Isso explica a semelhança dos resultados obtidos na análise.

Considerações finais

Neste trabalho, propomo-nos analisar o espaço reservado à leitura no LDP. De acordo com as análises que fizemos sobre a tipologia das perguntas, as que mais prevaleceram foram as globais e as objetivas. Ressaltamos que as perguntas do tipo global fazem parte do grupo das inferenciais, porque mesmo levando em consideração os sentidos do texto como um todo, envolvem pesquisas e processos inferenciais complexos, isto é, exigem conhecimentos textuais e análise crítica na busca pela resposta. Assim, foi possível perceber que houve o aumento de perguntas inferenciais (no livro do 9º. ano houve um percentual um pouco maior do que no livro do 6º. ano) e diminuição das do tipo cópia, o que mostra, como já foi citado, que há maior consciência a esse respeito, se compararmos aos estudos de Marcuschi (2009). Neste sentido, o desenvolvimento do nosso trabalho corrobora com as afirmações feitas anteriormente de que vem ocorrendo mudanças a esse respeito e maior consciência dos educadores em criar métodos diferentes no incentivo à leitura. Ressaltamos a importância do desenvolvimento de novos trabalhos a esse respeito, já que nosso estudo restringiu-se em

analisar apenas dois LD da coleção **Português linguagens**, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, podendo expandir o estudo para outras coleções usadas na rede de ensino. A realização de pesquisas nesse âmbito contribuem, de certa forma, para que o ensino de leitura possa ser repensado no sentido de melhorar cada vez mais a compreensão dos alunos, transformando-os em leitores proficientes.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARMAGNANI, A. M. G. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Campinas: Editora Pontes, 1995.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português Linguagens (6º. Ano)*. 7. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2012a.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português Linguagens (9º. ano)*. 7. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2012b.

GERALDI, J. V. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HUBNER, L. P. Compreensão leitora nos livros didáticos. *Cenários*, Porto Alegre, v. 2, n. 8, p. 13-26, 2013.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2001.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SANTOS, S. dos. *Ler a palavra, ler o mundo: o universo da leitura no livro didático*. Monografia (Letras Português – Licenciatura) – Departamento de Letras, Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2010.

SILVA, T. G.; SILVA, D. F. Livro didático de português: Um estudo das relações entre as questões de interpretação textual e a proposta de ensino aprendizagem. In: ENCONTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA FACULDADE SENAC. *Anais...*, 2010. p. 1-5.

Disponível em: <http://www.faculdadesenacpe.edu.br/encontro-de-ensino-pesquisa/2011/IV/anais/comunicacao/027_2010_ap_oral.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Art. Med., 1998.